

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Multiletrar: nivelamento no curso de Letras em uma universidade pública do interior do Maranhão

Uran Costa Nascimento, Maria da Guia Taveiro Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17412>

Submetido em: 2026-08-14

Postado em: 2026-09-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

MULTILETRAR: NIVELAMENTO NO CURSO DE LETRAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO INTERIOR DO MARANHÃO**URAN COSTA NASCIMENTO¹**ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8231-7508>
<uran.ucn@gmail.com>**MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA²**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6520-1845>
<maria.silva@uemasul.edu.br>¹ Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Imperatriz, MA, Brasil.² Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Imperatriz, MA, Brasil.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o impacto de oficinas de letramento acadêmico, concebidas como estratégia de nivelamento para estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública no interior do Maranhão. Parte-se do reconhecimento de um hiato entre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Básica e as exigências da esfera universitária, agravado por desigualdades socioeducacionais e econômicas que afetam o acesso e a permanência no ensino superior. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na pesquisa-ação (Thiollent, 1985), com acompanhamento de uma turma caloura ao longo de um semestre na disciplina de Introdução à Linguística. O percurso investigativo compreendeu quatro fases: diagnóstica, com aplicação de questionários e observação; planejamento; execução de oficinas presenciais com momentos de prática, abordando gêneros acadêmicos, ética científica e normas da ABNT e avaliação contínua, realizada por meio de diários de campo. O aporte teórico ancora-se na Pedagogia dos Multiletramentos e na concepção de letramento como prática social situada (Cope e Kalantzis, 2026; Lea e Street, 1998; Street, 2014). Conclui-se que, embora ações de nivelamento não sejam suficientes para enfrentar, de forma isolada, desigualdades estruturais mais amplas, intervenções fundamentadas em um aporte teórico-metodológico consistente podem produzir impactos relevantes no curto prazo. Evidencia-se, assim, a necessidade de práticas formativas contínuas, situadas e multimodais no Ensino Superior público, capazes de articular acesso, permanência e participação crítica, contribuindo para a formação de professores como agentes de letramento e para a democratização desse espaço, sobretudo nas instituições fora dos grandes centros urbanos.

Palavras-chave: letramento acadêmico; multiletramentos; pesquisa-ação; formação inicial docente.

MULTILITERACIES: LEVELING IN THE LANGUAGE AND LITERATURE PROGRAM AT A PUBLIC UNIVERSITY ON THE COUNTRYSIDE OF MARANHÃO, BRAZIL

ABSTRACT: This article aims to analyze the impact of academic literacy workshops, conceived as a leveling strategy for first-year students enrolled in a Language and Literature (Letras) teacher education program at a public university in the countryside of Maranhão, Brazil. The study is grounded in the recognition of a gap between reading and writing practices developed in Basic Education and the demands of the academic sphere, a gap further exacerbated by socio-educational and economic

inequalities that affect both access to and retention in higher education. Methodologically, the study is based on research-action (Thiollent, 1985), involving the monitoring of the students over the course of one semester in an Introduction to Linguistics course. The research design comprised four phases: a diagnostic stage, including questionnaires and observation; planning; implementation of in-person workshops featuring practice-oriented activities addressing academic genres, research ethics, and Brazilian Technical Standards Association (ABNT standards); and continuous assessment through field journals. The theoretical framework is based on the Pedagogy of Multiliteracies and on the conception of literacy as a situated social practice (Cope & Kalantzis, 2026; Lea & Street, 1998; Street, 2014). The findings indicate that although isolated leveling initiatives are insufficient to address broader structural inequalities, interventions grounded in a consistent theoretical and methodological framework can yield meaningful short-term impacts. The study thus highlights the necessity for continuous, situated, and multimodal educational practices in public higher education that can articulate access, retention, and critical participation, contributing to the education of teachers as literacy agents and to the democratization of this space, particularly in institutions located outside major urban centers.

Keywords: academic literacy; multiliteracies; research-action; initial teacher training.

MULTILETRAR: NIVELACIÓN EN LA CARRERA DE LETRAS EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL INTERIOR DE MARANHÃO, BRASIL

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de talleres de letramiento académico, concebidos como estrategia de nivelación para estudiantes de primer ingreso del profesorado en Letras de una universidad pública del interior de Maranhão, Brasil. Se parte del reconocimiento de una brecha entre las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en la Educación Básica y las exigencias del ámbito universitario, agravada por desigualdades socioeducativas y económicas que afectan el acceso y la permanencia en la educación superior. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en la investigación-acción (Thiollent, 1985), con el acompañamiento de un grupo de estudiantes de primer año durante un semestre en la asignatura de Introducción a la Lingüística. El recorrido investigativo comprendió cuatro fases: diagnóstica, con aplicación de cuestionarios y observación; planificación; implementación de talleres presenciales con momentos de práctica, abordando géneros académicos, ética científica, la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (normas ABNT) y evaluación continua, mediante diarios de campo. El marco teórico se sustenta en la Pedagogía de los Multiletramientos y en la concepción de lo letramiento como práctica social situada (Cope y Kalantzis, 2026; Lea y Street, 1998; Street, 2014). Se concluye que, si bien las acciones de nivelación no son suficientes para enfrentar de manera aislada desigualdades estructurales más amplias, las intervenciones basadas en un sólido fundamento teórico-metodológico pueden generar impactos relevantes a corto plazo. Se evidencia, así, la necesidad de prácticas formativas continuas, situadas y multimodales en la educación superior pública, capaces de articular acceso, permanencia y participación crítica, contribuyendo a la formación de docentes como agentes de letramiento y a la democratización de este espacio, especialmente en instituciones ubicadas fuera de los grandes centros urbanos.

Palabras clave: letramiento académico; multiletramientos; investigación-acción; formación inicial docente.

INTRODUÇÃO

Para muitos estudantes, o ingresso no Ensino Superior representa um momento de ruptura com as práticas de leitura e escrita consolidadas ao longo da Educação Básica. No contexto das licenciaturas, de modo particular no curso de Letras, essa transição assume contornos ainda mais

complexos, uma vez que a linguagem se caracteriza, simultaneamente, como objeto de estudo, instrumento de avaliação e meio para a participação acadêmica e profissional. Em uma realidade atravessada por desigualdades educacionais, sociais e tecnológicas que impactam diretamente o acesso e a permanência desses estudantes, pensar em estratégias de nivelamento estudantil permite a identificação e a intervenção em problemáticas que remanescem de um ensino de língua materna que, por variadas razões, não oferece bases para a atuação desses sujeitos no Ensino Superior.

No escopo das ações em foco neste trabalho, apresentar as práticas sociodiscursivas exigidas em âmbito acadêmico articuladas à realidade que circunda esses sujeitos é, em primeira instância, uma medida extracurricular voltada não apenas para a aquisição de habilidades e competências a ser aplicadas na escrita científica, em um viés mecanicista, mas um conjunto de abordagens, o que inclui diagnósticos, avaliações e autoavaliações, que possibilitam criar condições para a construção (ou desconstrução e reconstrução) de sentidos e identidades, considerando um duplo eixo: os (multi)letramentos acadêmicos e os (multi)letramentos para atuação profissional.

Diante disso, à luz dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2016; Kleiman, 2016; Rojo e Moura, 2012), compreendendo letramento como prática social situada (Lea e Street, 1998; Street, 2014), o presente estudo se trata de uma pesquisa-ação realizada ao longo de um semestre em uma turma do primeiro período da graduação em Letras de uma universidade pública do interior do Maranhão, dando ênfase a oficinas de letramento acadêmico desenvolvidas como parte de um conjunto de ações extracurriculares voltadas ao nivelamento estudantil, fundamentadas em registros sistemáticos de acompanhamento pedagógico, concebidas a partir da observação das dificuldades recorrentes de estudantes ingressantes e veteranos.

Este trabalho se estrutura em quatro partes: a primeira versa sobre os multiletramentos, dissertando sobre as conceituações de Street (2014), Cope e Kalantzis (2016) e Rojo e Moura (2012) em diálogo com as especificidades da esfera acadêmica e as suas práticas letradas em perspectiva crítica (Kleiman, 2016; Cruz, 2024). A segunda, visa discutir as distinções e aproximações entre os conceitos de letramento acadêmico e letramento do professor, pautando-nos no que discorre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), à luz das discussões postas por Vianna et al (2016). Na terceira seção, traz-se a pesquisa-ação (Thiollent, 1985) como base metodológica, evidenciando o passo-a-passo deste estudo e a formação do nosso corpus de análise. Por último, discute-se os resultados obtidos, estruturados e analisados sob o arcabouço teórico-metodológico supracitado, culminando nas considerações finais.

TECENDO SENTIDOS: MULTILETRAR COMO TRAVESSIA CRÍTICA

A noção de multiletramentos emerge como resposta às transformações sociais, culturais e tecnológicas que ampliaram as formas de produção de sentido na contemporaneidade. Proposta inicialmente pelo New London Group, essa abordagem reconhece que as práticas de leitura e escrita extrapolam o texto verbal impresso, incorporando múltiplas linguagens, suportes, mídias e modos semióticos. Cope e Kalantzis (2016) ao descreverem o que é *multi*-, apontam para duas direções: a primeira diz respeito à grande diversidade de domínios e contextos aos quais circulam a linguagem, considerando os sentidos emergentes das diferenças sociais (tais como cultura, identidade(s), vivências, subjetividades etc.). A segunda, refere-se ao aspecto multimodal das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o que promove “[...] a powerful foundation for synesthesia, or learning that emerges from mode

switching, moving backwards and forwards between representations in text, image, sound, gesture, object, and space” (Cope e Kalantzis, p. 03).

Sob essa perspectiva, multiletrar é um processo de inserção crítica em comunidades discursivas específicas, adotando uma postura reflexiva sobre a linguagem, a norma e o poder simbólico que atravessa as práticas letradas, em uma pedagogia que se ancora nos pilares¹ de uma prática situada e transformadora, de um ensino explícito e de um enquadramento crítico (Cope e Kalantzis, 2016). Desse modo, não se trata apenas de mobilizar habilidades e competências relacionadas à escrita, mas de partir da(s) cultura(s), dos gêneros, mídias e linguagens que são partes do universo referencial dos estudantes para que se busque “[...] um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (Rojo e Moura, 2012, p. 08).

Os multiletramentos como proposta pedagógica, como colocam Rojo e Moura (2012), não se restringe ao uso das TICs, embora frequentemente as incorpore, mas que se fundamenta, sobretudo, na valorização das culturas de referência dos estudantes. Trata-se de partir de práticas, gêneros, mídias e linguagens já familiares ao alunado. Nessa perspectiva, o foco não está apenas na aprendizagem de novas formas de ler e escrever, mas na ampliação do repertório cultural e discursivo dos sujeitos, possibilitando a circulação consciente por diferentes práticas sociais de linguagem, em direção a outros letramentos.

No Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas, os multiletramentos constituem um eixo central para a compreensão das práticas acadêmicas como práticas sociais situadas, dado que a universidade se constitui como local de circulação de múltiplas linguagens, mídias e construção de identidades e, acima disso, é o espaço onde se formarão os profissionais que atuarão na base. Desse modo, como as principais agentes de legitimação social do saber, as universidades — sobretudo as instituições públicas — são (ou deveriam ser) dotadas de um dever político para com os seus estudantes e, conseqüentemente, para com a sociedade como um todo. Tal dever, se munido de ânimo democrático, impreterivelmente requer examinar com autocrítica o seu papel formativo, com a devida sensibilidade às realidades locais.

Com as políticas de expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil, somado às políticas afirmativas de acesso, iniciadas no fim da década de 1990 e impulsionadas ao longo dos anos 2000 (Silva, 2023), a universidade pública se torna mais aberta a um público historicamente preterido do acesso ao capital cultural e à produção científica, embora seja possível apontar relações elitizantes que permanecem no âmago da academia, principalmente no que tange à reprodução de uma lógica neoliberal de produtividade e individualismo, onde o graduando trilha um caminho solitário de “mérito” ou “fracasso” (Cruz, 2024).

Há de se declarar, com certo grau de fundamento, que hoje temos um Ensino Superior público democratizado (não plenamente democrático, por inúmeros fatores que não nos cabe elencar). Porém, sem adentrar aos pormenores e aos resultados dessas políticas, poderíamos afirmar que a universidade, em seu funcionamento autárquico, em suas microrrelações e nas políticas pedagógicas de seus cursos, está preparada ou mesmo preocupada em abraçar a heterogeneidade, que também se traduz em diversidade, e amparar os eventuais déficits educacionais de seus ingressantes?

¹ As fundamentações do *New London Group* apontam as dimensões para uma pedagogia dos multiletramentos: “[...] situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice” (Cope e Kalantzis, 2016, p. 04), as quais aqui traduzimos respectivamente como *prática situada*, *ensino explícito*, *enquadramento crítico* e *prática transformadora*.

Fato é: a universidade não é neutra — deslocada em materialidade das relações históricas de poder — e tampouco homogênea.

Por muito tempo, fingimos que a universidade, devido a todo o seu valor social, estaria imune a reproduzir as lógicas culturais que tanto criticamos — como as relativas ao sistema econômico vigente que propaga a ideologia do esforço individual e, por sua vez, trata qualquer necessidade de ajuda como sinal de fracasso (Cruz, 2024, p. 7).

Entendemos, assim, que as “[...] práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (Street, 2014, p. 41). A provocação lançada, portanto, não pede por respostas, dado que ao tratar “a universidade” no singular, não chegamos nem a tangenciar as complexidades das inúmeras instituições, centros e campi, metropolitanos ou interioranos, das várias regiões do nosso país.

O que almejamos com isso é, de maneira pouco pretenciosa quanto a proposição de soluções, dispensando uma postura tutelar e condescendente, convidar a academia e os seus atores para pensar em estratégias e ações que convirjam às necessidades letradas (Street, 2014), dos estudantes de licenciatura, considerando as regionalidades, os variados contextos e marcadores sociais, as suas habilidades pré-existent e eventuais déficits, para que assim tenham autonomia frente as práticas específicas da academia, em um processo formativo que forneça subsídios para uma travessia crítica, com atenção às dinâmicas sociodiscursivas e ideológicas, tanto para a sua formação enquanto sujeitos multiletrados, proficientes em navegar por diversos mundos, bem como futuros professores e agentes de letramento, o qual, segundo Kleiman (2006), é o sujeito que atua como mediador das práticas sociais de leitura e escrita, promovendo o acesso, a circulação e a apropriação de diferentes letramentos em contextos específicos.

Fronteiras entre o letramento acadêmico e o letramento profissional

Amparando-nos no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em seu Art. 43, quanto à finalidade do Ensino Superior, principalmente no que se relaciona com refere ao estímulo à formação profissional e atuação na melhoria da Educação Básica (Brasil, 1996), o que apresentamos aqui são resultados de ações ainda embrionárias, mas que, uma vez continuadas, vislumbram contribuir em dois eixos: o primeiro diz respeito ao acesso e apropriação de práticas específicas da academia pelos graduandos, com o conhecimento acerca “[...] dos gêneros específicos mobilizados nessa esfera, dos modos de agir nos eventos da esfera” (Vianna et al, 2016, p. 49), abarcando como esses construtos se formam, como circulam e como se inserem nas dinâmicas ideológicas; contemplando a multiplicidade de mídias e tecnologias.

O segundo, mesmo que convencionalmente dialogue mais com os eventos subscritos na formação continuada, propõe-se a criar condições para que esses futuros professores se apoderem de práticas pertinentes ao local de trabalho, construindo uma identidade profissional e uma práxis ideologicamente disruptivas (Street, 2014).

Vianna et al (2016) apontam que o primeiro e o segundo eixo respectivamente se arrolam aos conceitos de letramento acadêmico e letramento do professor. Embora que concebamos essas duas conceituações em uma relação dialógica, faz-se necessário ressaltar que nos limites deste estudo, pelas especificidades da turma com a qual trabalhamos, tratando-se de estudantes do primeiro período, nos delimitamos às noções iniciais voltadas ao que se caracteriza como um (multi)letrar acadêmico, excluindo

“[...] a possibilidade de um aluno recém-chegado ser iletrado, pois se compreende que o meio acadêmico é mais um ambiente proporcionador de novos letramentos” (Bezerra e Lêdo, 2025, p. 124).

Dessarte, levando em consideração o caráter permanente e inesgotável do letramento (Soares, 2020), o que pressupõe constância e continuidade das propostas pedagógicas, visamos, a partir de nossos resultados, fornecer bases para ações que, progressivamente, agreguem também as noções de letramento do professor, dado que o primeiro “[...] não permite, por si só, uma circulação autônoma pelas práticas de letramento do professor exigidas na esfera de seu local de trabalho, que é a escola” (Vianna et al, 2016, p. 50).

Independentemente da esfera em que tais práticas se situem, torna-se indispensável considerar o perfil dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, assim como seus conhecimentos e habilidades previamente constituídos. As licenciaturas, em termos curriculares ou mesmo extracurriculares, são precisamente o espaço de interação que os estudantes passam a se reconhecer e a se vincular a determinadas concepções, ideologias e discursos profissionais, sobretudo àqueles que oferecem sentidos e respostas às questões concretas que atravessam, ou ainda atravessarão, o cotidiano de suas práticas futuras (Kleiman, 2006).

Por essa razão, reconhecendo os limites conceituais apontados por Vianna et al (2016), partimos do entendimento de que o letramento voltado à esfera acadêmica, embora não seja suficiente para garantir o letramento profissional, constitui um passo inicial fundamental para a construção da autonomia e para o desenvolvimento gradativo de uma identidade profissional, o que se vislumbra, a longo prazo, contribuir com a Educação Básica local. À medida que esses estudantes passam a se inserir e a se apropriar das práticas letradas da universidade, alargam as suas possibilidades de posicionamento crítico diante das teorias estudadas e da realidade que os circunda. Sendo assim, tanto uma abordagem excessivamente avançada, marcada pelo uso intensivo de terminologias especializadas e nomenclaturas científicas quanto uma proposta que se aproxime mais das especificidades do letramento profissional mostram-se demasiadamente prematuras nesse estágio da formação.

Diante dessas considerações, é preciso explicitar o percurso metodológico que orientou a realização desta investigação, uma vez que compreender o letramento acadêmico como prática social, situada e atravessada por dimensões ideológicas (Lea e Street, 1998; Street, 2014) exige uma abordagem capaz de captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas. Assim, a metodologia adotada busca dar visibilidade aos processos vivenciados pelos estudantes ao longo das ações de letramento, bem como às mediações pedagógicas empreendidas, considerando o contexto sociocultural da instituição, o perfil da turma e os limites formativos próprios do primeiro período do curso.

Na seção seguinte, apresentamos, portanto, os pressupostos metodológicos que fundamentam este estudo, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados que permitiram compreender os efeitos iniciais da oficina de letramento acadêmico no processo de inserção dos estudantes nas práticas da universidade.

A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Com base nos pressupostos de Thiollent (1985), adotamos a pesquisa-ação como a nossa diretriz metodológica. Esta escolha justifica-se pela natureza do problema investigado: a necessidade de intervir nas dificuldades de inserção dos graduandos em Letras nas práticas de letramento acadêmico,

buscando não apenas a compreensão do fenômeno, mas a implementação de ações que buscam criar meios para a transformação da realidade educacional local, o que vai ao encontro de

um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p. 14, grifo nosso).

Em nosso contexto, o problema reside no hiato entre o repertório de leitura, escrita e das práticas letradas (em sua multimodalidade) da Educação Básica e as exigências da esfera acadêmica. Como supracitado, o estudo foi realizado em um campus de uma universidade pública no interior do Maranhão, envolvendo uma turma do primeiro período do curso de licenciatura em Letras, cujo perfil é marcado por trajetórias escolares em instituições públicas. A amostra foi composta por 13 estudantes, 10 do gênero feminino e 03 do gênero masculino, com faixa-etária, majoritariamente, dos 18 aos 25 anos, com poucas exceções acima dos 30 anos. A maioria da turma concilia trabalho e estudo e, também por esse motivo, houve uma desistência. Portanto, na fase final deste estudo, contamos com o total de 12 participantes. No entanto, somente onze 11 responderam aos dois questionários (tratando-se dos mesmos alunos em ambos).

A escolha por este público deu-se pela compreensão de que o primeiro período é um momento de ruptura e apreensão de novas práticas. Outrossim, ao acompanhar turmas veteranas, constatamos que a maioria dos discentes avançam sem de fato compreenderem/incorporarem os domínios específicos da academia, o que pede por ações extracurriculares de nivelamento estudantil.

Seguindo a estrutura proposta por Thiollent (1985), a pesquisa organizou-se em quatro fases principais:

- Fase Exploratória e Diagnóstica: Consistiu na observação das dificuldades recorrentes dos estudantes, ancorando-nos em estudos realizados no referido curso em turmas veteranas. Assim, partimos dos dados sistematizados que demonstram que parte dos discentes do curso, mesmo em períodos avançados, apresentam dificuldades em relação às práticas letradas da academia, considerando, também, as experiências empíricas em atividades anteriores e as compartilhadas pelo corpo docente para pensar em ações de nivelamento já no primeiro período. Em relação às necessidades específicas da turma participante, para que tivéssemos dados mais tangíveis acerca da perspectiva dos próprios estudantes, lançamos mão de um questionário diagnóstico (Q1), via Google Forms. Além disso, no primeiro dia de aula, para conhecer o contexto social ao qual esses estudantes se inserem, foi feita uma dinâmica de apresentação, em formato de roda de conversa.

- Fase de Planejamento (Ação): Logo na primeira semana de aula, foi estabelecido contato com diferentes docentes para tratar deste tema e, em diálogo com a disciplina de Leitura e Produção Textual, partimos para a organização das oficinas, coordenando-as suplementarmente ao conteúdo programático curricular. Com base no diagnóstico, foram estruturadas as *Oficinas de Letramento Acadêmico*². O planejamento focou

² Ao longo do semestre, foram desenvolvidas outras oficinas com a turma, envolvendo outros agentes, à exemplo de uma oficina ministrada por uma discente veterana do curso, no laboratório de informática, acerca das plataformas e mídias utilizadas para a elaboração de *slides*.

na pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2016), articulando o ensino explícito de gêneros (Bakhtin, 2011; Bezerra e Lêdo, 2025), abordando os aspectos práticos dos processos de leitura e escrita acadêmica (Figueiredo, 1995; Martín, 2018) e os modos de agir (Vianna et al, 2016), o que envolveu questões éticas (os diferentes tipos de plágio e como evitá-los); como, onde e por que buscar por referências científicas (estado da arte) e o que são fontes seguras; o que é e como utilizar as normas técnicas para a elaboração de trabalhos científicos, apresentando a Associação Brasileira de Normas Técnicas (doravante ABNT, 2018) e as normas mais empregadas nos diferentes gêneros acadêmicos, reservando um momento de prática em formatação/normatização no laboratório de informática.

- **Fase de Execução (Implementação):** A materialização da proposta ocorreu por meio de oficinas estruturadas em dois momentos complementares: um encontro expositivo e dialógico (quatro horas-aula/200min), voltado à apresentação dos gêneros mais presentes na universidade, o fazer acadêmico e a ética, seguido de uma etapa prática no laboratório de informática (quatro horas-aula/200min), dedicada à normatização textual. Após essa intervenção direta, o acompanhamento da apreensão do conteúdo por parte dos estudantes estendeu-se ao longo de todo o semestre letivo, integrando-se organicamente às atividades da disciplina de Introdução à Linguística³.
- **Fase de Avaliação e Monitoramento:** O monitoramento processual, ao longo de toda a disciplina, permitiu observar como os estudantes mobilizavam os conhecimentos das oficinas em suas produções rotineiras e participações em aula, cujas evidências foram sistematicamente registradas em diários de campo. Para consolidar a análise sobre a eficácia da ação, aplicou-se um questionário final (Q2) ao término do semestre, com o intuito de captar as suas percepções sobre o próprio aprendizado e o desenvolvimento de sua autonomia frente às práticas letradas. Esse desenho metodológico permitiu que o ciclo da pesquisa-ação não se encerrasse na oficina, mas se desdobrasse em uma avaliação contínua do impacto das ações na construção da identidade acadêmica dos ingressantes.

Dessa forma, o arcabouço metodológico aqui delineado fundamenta-se na natureza qualitativa e interpretativa da investigação, em que os dados oriundos dos questionários (Q1 e Q2), das produções dos alunos, das devolutivas e notas em diário de campo foram analisados sob a triangulação metodológica. Esse procedimento permitiu confrontar a autopercepção dos estudantes com as evidências empíricas colhidas durante a observação participante, garantindo maior fidedignidade aos resultados.

Ressalta-se que toda a investigação se pautou pelos preceitos éticos⁴ que regem a pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos 13 participantes e a fidedignidade das vozes aqui representadas. Em suma, o percurso trilhado não buscou apenas o diagnóstico de lacunas, mas a

³ Por questões éticas, o nome do conteúdo curricular foi alterado. Trata-se de uma disciplina que aborda as teorias basilares da Linguística, ministrada no primeiro período. Do mesmo modo, os dados institucionais (nome e município) também foram protegidos para assegurar o anonimato.

⁴ Nos dois questionários foram apresentadas as seguintes questões éticas (*ipsis litteris*): Os dados serão utilizados tanto para a implementação de novas oficinas e ações de nivelamento no curso quanto para fins de pesquisa científica. Você NÃO será identificado. Ao selecionar que aceita participar desta pesquisa, você concorda que os dados aqui gerados sejam utilizados para pesquisa e publicação científica com TOTAL ANONIMATO. TODOS OS DADOS PESSOAIS (DOS PARTICIPANTES/ALUNOS) E INSTITUCIONAIS (PROFESSORES, NOME DA INSTITUIÇÃO, CENTRO E TURMA) NÃO SERÃO DIVULGADOS SOB NENHUMA HIPÓTESE.

A primeira questão de ambos os questionários foi “Você aceita participar desta pesquisa?”, ao que todos os participantes (11) marcaram “sim”.

consolidação de uma práxis pedagógica que busca pela transformação social por meio da autonomia de sujeitos ativos em sua própria trajetória.

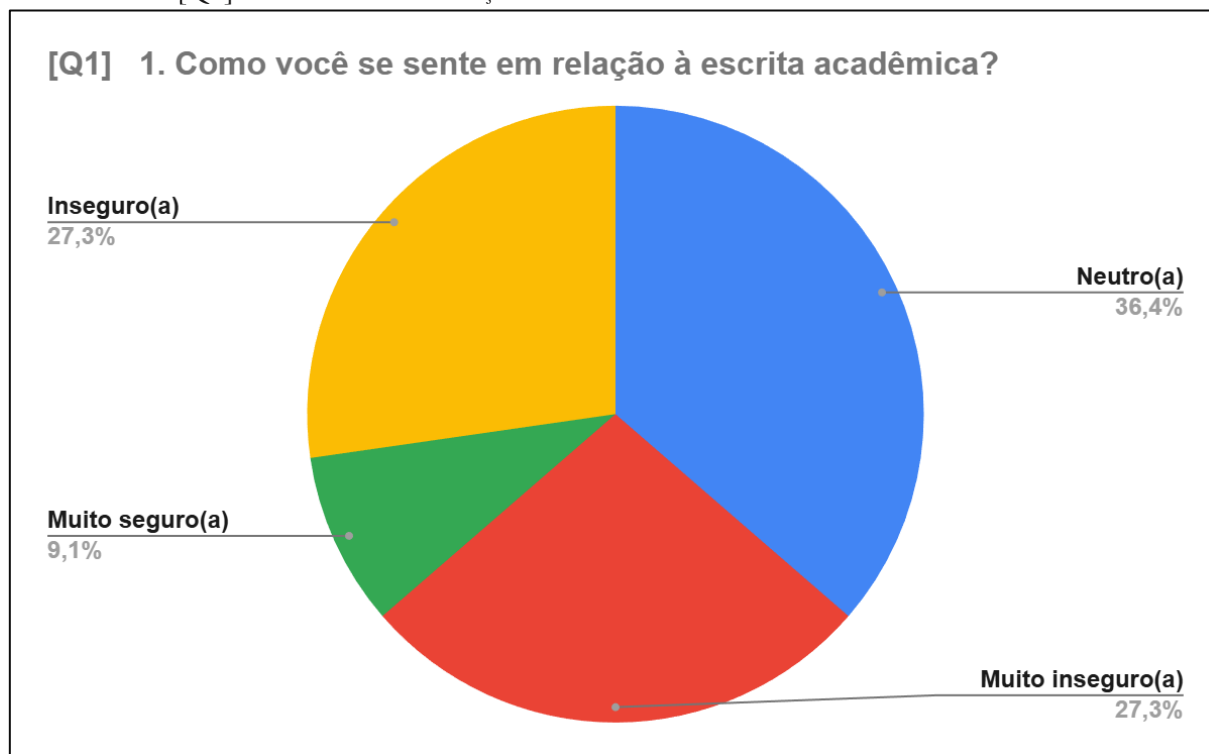
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DOMÍNIOS EM TRAVESSIA

Os resultados deste estudo dão luz ao início de uma trajetória de transição, com a desconstrução contínua de mitos e apropriação gradual de práticas sociodiscursivas fundamentais para a formação acadêmica e profissional, fatores esses que fortemente influenciam a exclusão simbólica ou na permanência e autonomia desses estudantes. O cenário inicial, estabelecido por meio de uma roda de conversa no primeiro dia de aula, nos deu um panorama sociocultural da turma: jovens egressos de escolas públicas e pessoas acima dos trinta anos buscando o retorno ao ensino formal, conciliando trabalho, afazeres domésticos e estudo.

Nessa oportunidade, onde pudemos ter um contato prévio com as suas subjetividades e com um pouco daquilo que os atravessam enquanto sujeitos sociais inseridos nessa realidade, também aplicamos o Q1, com o total de 10 questões (de múltipla escolha e abertas) que abordaram as suas percepções e crenças sobre as suas práticas de leitura, escrita e inserção no meio universitário. Desse modo, com a triangulação dos dados do Q1 — também utilizado para situar a nossa prática — e do Q2 (aplicado no último dia letivo, com 12 questões abertas e de múltipla escolha), além dos registros no diário de campo, partimos para as nossas análises.

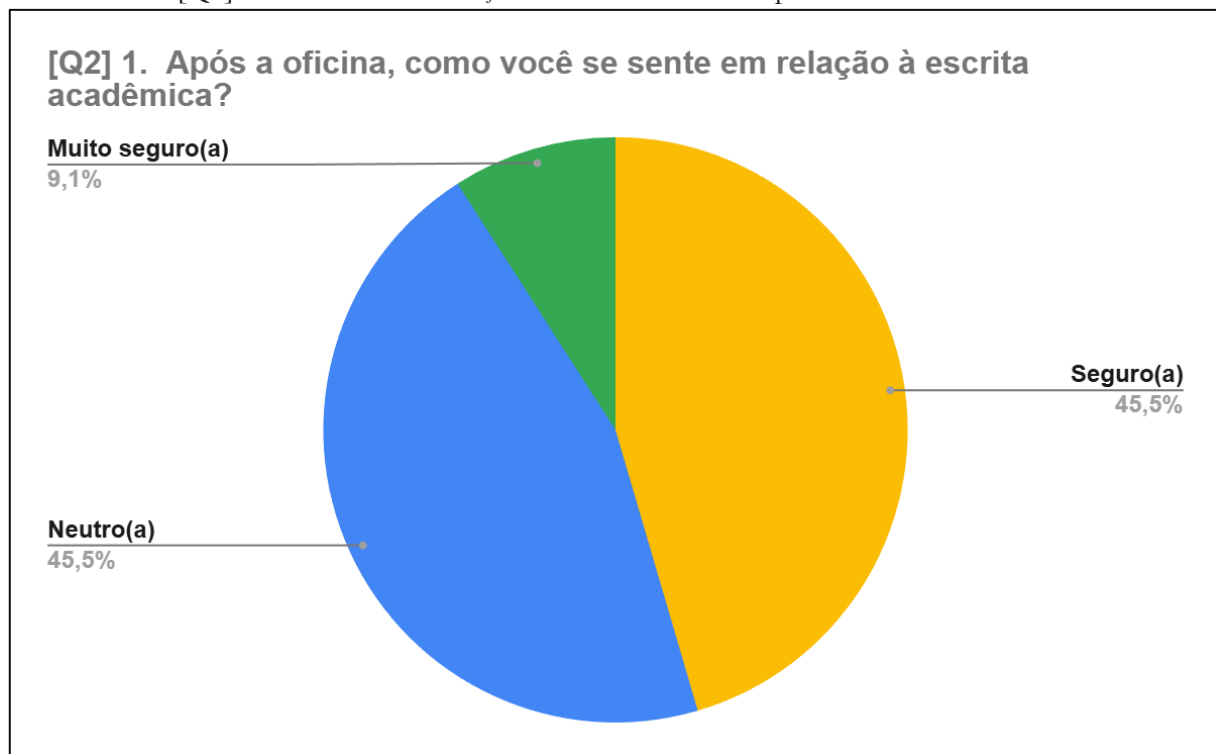
O primeiro aspecto abordado diz respeito ao sentimento dos estudantes em relação à escrita acadêmica. O Gráfico 1 demonstra que mais da metade da turma, no início do período, se sentia insegura (inseguro(a) ou muito inseguro(a)). Se comparado ao Gráfico 2, os resultados positivos das oficinas em relação à segurança são avultantes.

Gráfico 1 — [Q1] Sentimento em relação à escrita acadêmica



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 2 — [Q1] Sentimento em relação à escrita acadêmica pós-oficinas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se uma estabilidade na reposta muito seguro(a), com 9,1% e um aumento da neutralidade, de 36,4% para 45,5%. O destaque vai para o aumento exponencial do sentimento de segurança. No Q1, nenhum estudante respondeu se sentir seguro, já no Q2 a segurança representa quase a metade (45,5%), enquanto a insegurança ou muita insegurança não foram mencionadas. Embora que ao longo do semestre houve momentos de tensão, principalmente nas datas de entrega das atividades e avaliações, a compreensão de que a escrita acadêmica envolve processos que vão além de habilidades natas tranquilizou os estudantes, como é visível nas respostas discursivas da questão 1.1. do Q2:

Quadro 1 — [Q2] Mudança de percepção em relação à escrita acadêmica

[Q2] 1.1. Se houve uma mudança na sua percepção, você poderia explicar mais sobre isso?
Aprendendo a forma certa de apresentar e fazer os trabalhos
A percepção que a escrita acadêmica é algo de super poder, porém não é nada que possamos resolver em leitura e paciência, melhor a minha visão sobre muita coisa.
-
Na minha percepção, linguagem é diferente formal.
Eu comecei a saber o momento de usar as pontuações e aprendi a usar as palavras nas frases corretamente, por exemplo: "Mais" e "Mas".
Sim, mudou um pouco. Fiquei mais segura no uso do computador, apesar das dificuldades na escrita.
Ainda é algo muito complexo para mim, mas a oficina tirou algumas dúvidas e consegui fazer algumas coisas sozinha
Me fez entender como funciona esta forma de escrita
Minha percepção mudou, pois, escrever bem é resultado de práticas constantes e de estudo.

Comecei a pensar mais sobre a necessidade de melhorar minha escrita. Percebi que muitas vezes o que penso não consegue ser expresso da forma como imagino quando escrevo, e isso fica ainda mais evidente na escrita acadêmica. As normas acabam dificultando um pouco esse processo, o que me gerou certa insegurança no início. No entanto, após a oficina, sinto que estou em uma posição mais neutra e consciente sobre minhas dificuldades, com vontade de aprimorar cada vez mais minha escrita.

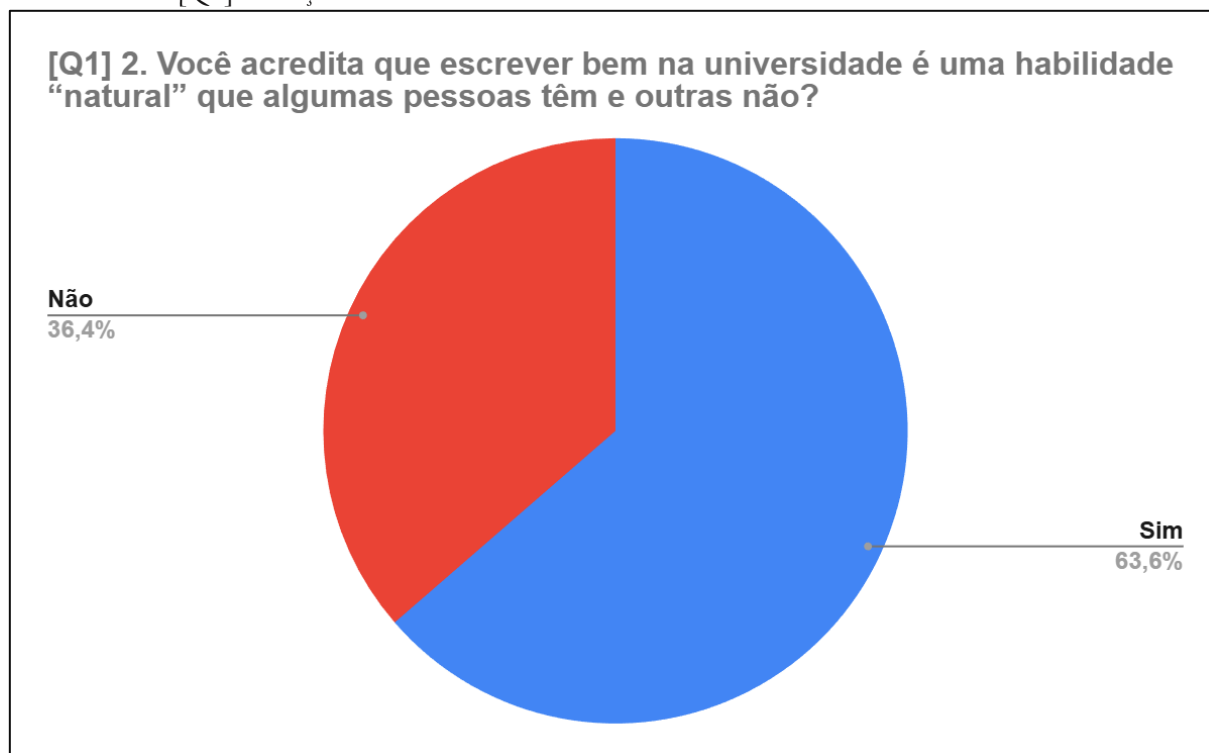
Que agora posso me sentir seguro em relação a minha escrita.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Há uma mudança positiva marcada pela ampliação da consciência sobre o caráter processual da escrita, principalmente. Não tratamos explicitamente de questões ortográficas e gramaticais nas oficinas, mas há também a alusão ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística, possivelmente advinda das devolutivas de atividades, evidenciada por menções ao uso adequado da pontuação, à distinção entre registros formais e informais e à atenção a aspectos normativos. Paralelamente, algumas respostas ostentam maior segurança e autonomia, ainda que acompanhadas do reconhecimento da tarefa complexa que é escrever na universidade, sublinhando o entendimento sobre o seu caráter gradual e contínuo.

Os dados do Gráfico 3 (Q1), que se encontra a seguir, substanciam ainda mais esse viés. Anteriormente, 63,6% da turma acreditava que escrever bem era uma habilidade "natural", percepção fruto do que Street (2014) caracteriza como um modelo de letramento autônomo e elitista. Contrastando com as respostas obtidas no Q2, é possível depreender que, ao menos de forma inicial, foi estabelecida um senso entre os estudantes de que as práticas letradas emergem no engajamento efetivo dos próprios sujeitos nos eventos de leitura e escrita socialmente situados.

Gráfico 3 — [Q1] Crença sobre a escrita como habilidade inata



Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse modo, compreendendo um dos eixos da pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2016), tal como os pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 1985), podemos afirmar que as

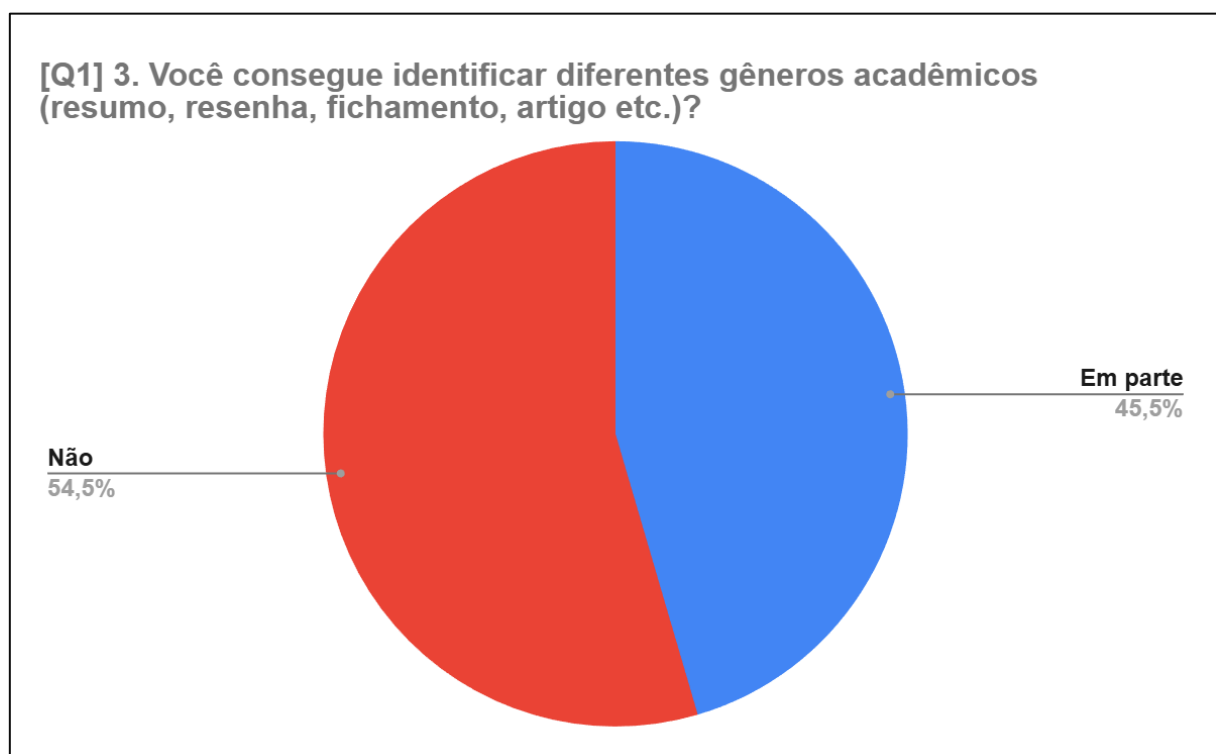
mudanças refletem o sucesso da prática situada, atenuando o peso do fracasso individual e desnovelando a ideologia romântica, largamente disseminada por séculos, de que o processo de escrita resulta de um estado de espontaneidade (Cruz, 2024), em uma práxis onde o estudante é, conscientemente, sujeito de sua aprendizagem.

Para o trabalho com os gêneros discursivos, ancoramo-nos na postura de Kleiman (2006), que aponta que o agente de letramento precisa adequar a sua prática aos contextos, partindo também das contribuições de Bezerra e Lêdo (2025). Traduzimos, então, os conceitos teóricos de Bakhtin (2011) para uma linguagem acessível, em um ensino explícito (Cope e Kalantzis, 2016) com o foco nas aplicabilidades cotidianas dos gêneros que mais circulam no ambiente acadêmico, sem o uso extenuante de conceituações teóricas e terminologias específicas que ainda não faziam parte do repertório dos estudantes.

Foram apresentados alguns dos gêneros que foram solicitados nas primeiras atividades das disciplinas, como os diferentes tipos de fichamento, resumo e resenha (com atenção à resenha crítica). Nesse momento, privilegiamos os seus elementos constitutivos basilares (conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais) (Bakhtin, 2011) e ressaltamos a necessidade de se criar um hábito de leitura dos diversos gêneros para a apropriação de repertório, movimento indispensável para a escrita científica (Martín, 2018).

Em campo, atestamos que os estudantes passaram a produzir fichamentos com facilidade, utilizando-os organicamente como base para as suas produções textuais. Os dados do Q1 e Q2 sobre as suas percepções, quando comparados, também caminham para essa mesma direção:

Gráfico 4 — [Q1] Identificando os gêneros discursivos



Fonte: Elaborado pelos autores.

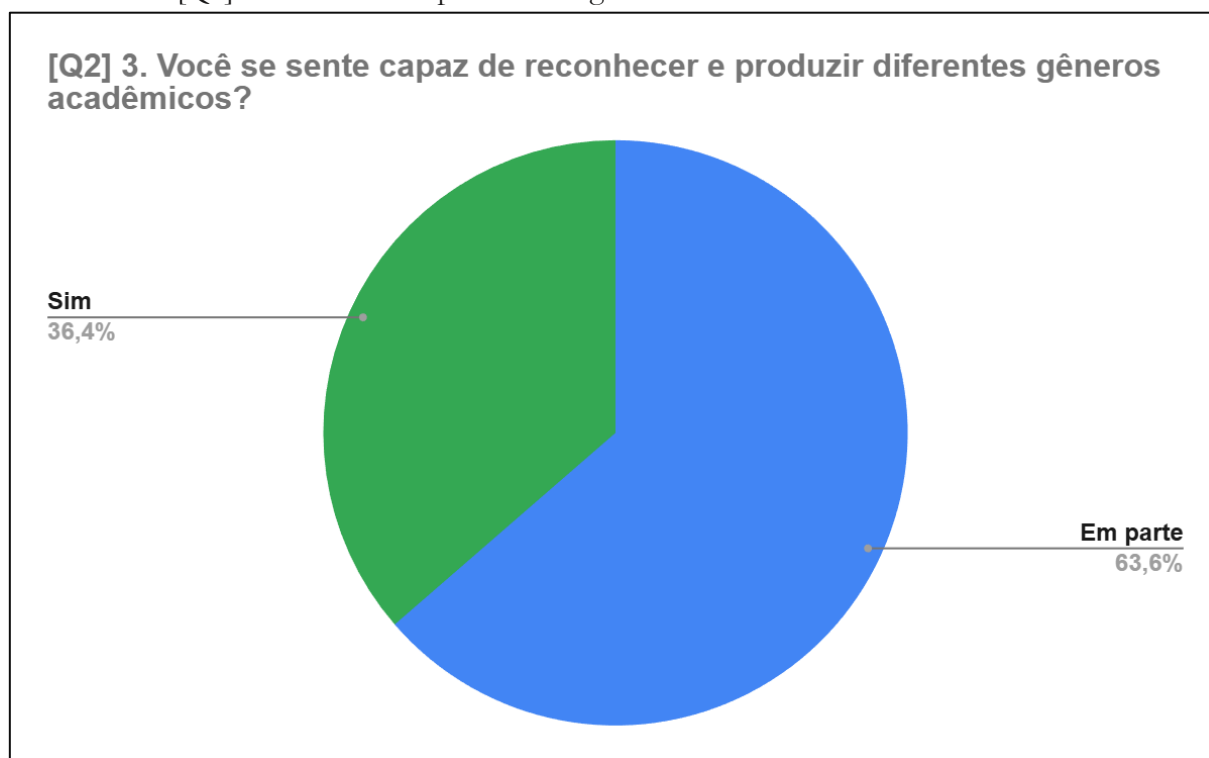
No início, como demonstrado no gráfico acima, a maioria (54,5%) afirmava não ser capaz de identificar os diferentes gêneros, enquanto uma boa parcela (45,5%) respondeu que conseguia identificá-los de maneira parcial, o que nos revela uma grande lacuna quanto às práticas de leitura, escrita

e mobilidade entre os variados gêneros no Ensino Básico, uma vez que alguns desses não circulam apenas na esfera acadêmica. Há uma vasta literatura que se debruça sobre como o ensino pautado em gêneros é preterido em nossas salas de aula. Os textos como pretextos (Carvalho, 2018), utilizados apenas como suportes para o ensino tradicional de gramática, não abarcam minimamente as suas potencialidades sociodiscursivas.

Dentre os vários déficits causados por isso, podemos apontar que as competências e habilidades relativas à gêneros bem comuns no âmbito escolar e indicados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), como a resenha e o resumo, por exemplo, são mobilizadas não apenas no momento de escrita, mas são fundamentais para o desenvolvimento da interpretação crítica e da identificação dos pontos centrais em um texto

Em suma, “Cada texto, de um determinado gênero, é utilizado pelas pessoas em suas interações sociais, para cumprir propósitos bem específicos da comunicação” (Carvalho, 2018, p. 157). A falta de domínio e consciências sobre eles, portanto, pode afetar os sujeitos a cumprirem satisfatoriamente com os seus propósitos de comunicação e, conseqüentemente, a circularem socialmente. Outrossim, consideramos que os resultados positivos demonstrados no gráfico subsequente não são conseqüências estritas das oficinas, mas muito se associam ao contato direto com os gêneros trabalhados ao longo do período.

Gráfico 5 — [Q2] Identificando e produzindo gêneros acadêmicos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que, ao final, nenhum estudante respondeu não reconhecer ou ser incapaz de produzir diferentes gêneros acadêmicos. 36,4% deles assinalaram positivamente, enquanto houve um bom crescimento da parcela que considera o seu conhecimento parcial (63,6%), apontando para uma melhora na confiança.

No entanto, quando esses dados são confrontados com as análises das suas respostas discursivas, constatamos que alguns alunos ainda não estão habituados com o próprio termo gêneros [discursivo/acadêmico], conceituado por Bakhtin (2011) como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de utilização da linguagem, ou, nas palavras de Bezerra e Lêdo (2025), padrões específicos das relações comunicacionais, sendo os gêneros da universidade “[...] construtos mais ou menos padronizados (com aspectos estruturais e conteúdos específicos) disponíveis ao estudante para uma participação competente nessa esfera de atuação” (p. 125).

Quadro 2 — [Q2] Quais gêneros foram mais bem compreendidos

[Q2] 3.1. Quais gêneros acadêmicos você passou a compreender melhor?
pesquisa bibliografica
A pesquisa em computadores, um resumo e vários fichamentos.mais moderado
Resumos, Resenha, Fichamento, Artigos.
Fichamento e resenha.
Compreendi melhor gêneros como mapas mentais e apresentações em slides.
Fichamento
-
Artigo e resumo.
Fichamento e resumo
Fichamento e resenha
Resenha, artigos e fichamento

Fonte: Elaborado pelos autores.

Verifica-se, especificamente nas respostas grifadas, uma confusão entre gêneros e procedimentos técnicos ou métodos de investigação. Por outro lado, por mais que pesquisa bibliográfica e pesquisa em computadores não se adequem conceitualmente ao que foi questionado, as respostas denotam a incorporação dos modos de agir por parte dos estudantes. Além disso, é possível afirmar que a assimilação dos gêneros se encontra fortemente ancorada na dimensão prática e operacional, naquilo que foi efetivamente exercitado ao longo das oficinas e das atividades nas disciplinas. A recorrência de citações aos fichamentos, resumos e resenhas mostra que o contato sistemático e a produção desses gêneros contribuíram para a sua identificação e apropriação inicial, ainda que de forma parcial.

Um ponto crítico observado foi o mal desempenho generalizado no seminário, atividade avaliativa da disciplina de Introdução à Linguística, na qual a turma foi dividida em quatro grupos para apresentar as principais correntes teóricas do campo. Todos os grupos demonstraram falta de proficiência em gêneros orais, limitando-se à leitura de "colas" e ao uso passivo e descontextualizado de slides. Dedicamos alguns momentos das aulas posteriores a esse episódio para explicar sobre a função mediadora dos recursos visuais em uma apresentação e a estruturação da fala acadêmica nesses eventos, o que nos oportunizou um ciclo de reflexão-ação (Thiollent, 1985), fazendo-nos repensar, inclusive, sobre os moldes em que seriam feitas as próximas avaliações, considerando modelos mais fixados na escrita. Nesse ínterim, uma discente veterana do curso, a convite da professora responsável pela disciplina de

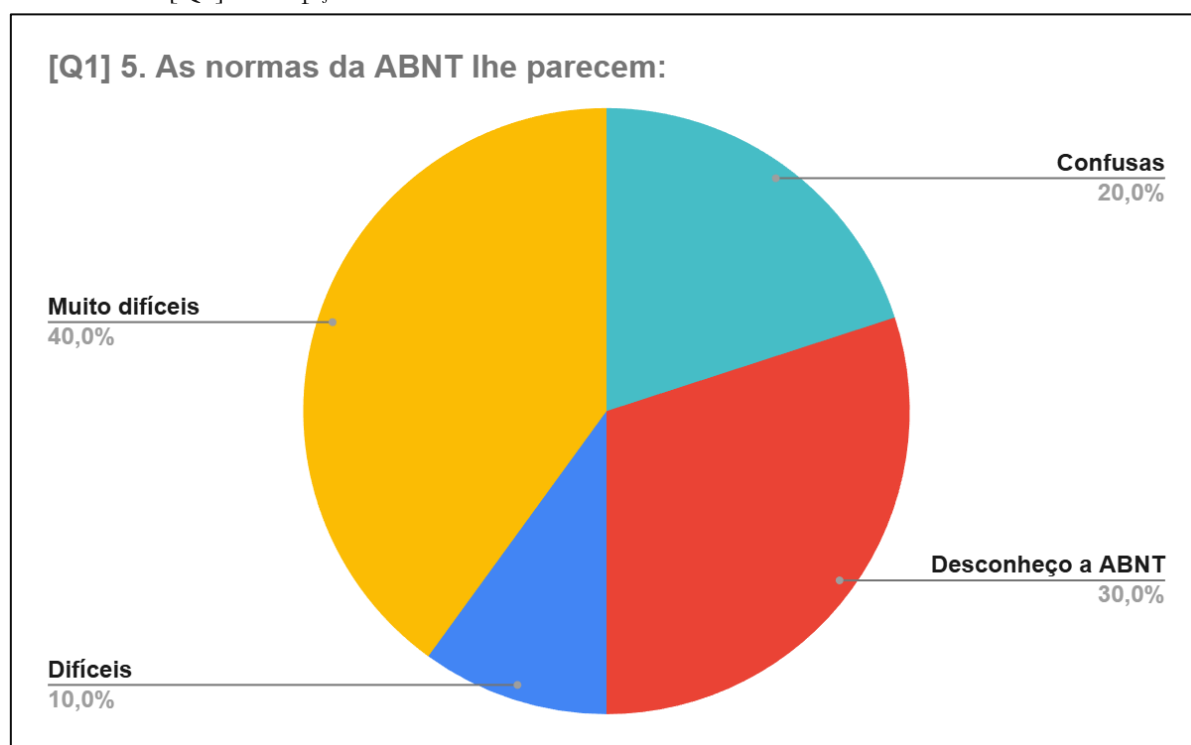
Leitura e Produção Textual, ministrou uma oficina voltada a elaboração de slides e a produção de gêneros visuais, como mapas mentais e conceituais, utilizando as TICs.

Concluimos que o desempenho insatisfatório nos gêneros orais desnuda as faces de nossa sociedade grafocêntrica (Soares, 2020), onde a escrita, em uma perspectiva altamente mecanicista e normativa, reprodutora de moldes neoliberais (Cruz, 2024), ocupa o cerne do ensino de língua materna em detrimento de práticas letradas igualmente importantes para a formação cidadã e inserção social, como a oralidade formal. A intervenção em sala, concomitante à oficina ministrada pela discente, mostrou-se efetiva ao ampliar o repertório multimodal dos estudantes e ao reposicionar os gêneros orais e visuais como práticas legítimas e complexas no domínio acadêmica, o que valida a abordagem pautada nos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2016), integrando oralidade, escrita e recursos digitais, bem como a promoção de ciclos contínuos de reflexão e reorientação pedagógica.

A última instância analisada por nós refere-se à práxis tecnológica da etapa final das oficinas, onde nos relacionamos mais intimamente com as esferas do multiletrar. A experiência no laboratório de informática denunciou a desigualdade digital que atravessa a realidade dos discentes. A maioria afirmou não possuir computadores, sendo dependentes exclusivamente dos recursos limitados dos smartphones para a realização das atividades. Nesse dia, os estudantes descobriram que o laboratório e a biblioteca (que também conta com computadores) poderiam ser utilizados, sob agendamento, sempre que precisassem. Acompanhando as suas movimentações, notamos que muitos alunos passaram a frequentar mais a universidade nos contraturnos, apropriando-se efetivamente dos espaços e infraestruturas oferecidos pela instituição.

Quanto ao planejamento da ação prática, nos preocupamos em saber qual o nível de domínio em relação aos editores de texto (Microsoft Word e Google Docs). No Q1, adicionamos a pergunta *Você se sente preparado(a) para utilizar editores de texto (Word, Docs etc.) para escrever trabalhos acadêmicos?*, onde 11,1% responderam sim, 22,2% marcaram em parte e 66,7% responderam não. Com esses resultados, nos preparamos para um momento de mediação mais direta, optando por uma prática guiada (em passo-a-passo), com auxílio de recursos expositivos e acompanhamento individualizado da execução. Na esteira disso, também adicionamos aos questionários perguntas sobre as suas percepções sobre as normas ABNT.

Gráfico 6 — [Q1] Percepções acerca da ABNT



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além de guiar o nosso fazer pedagógico, esses dados justificaram a urgência de uma intervenção prática e explícita. Agregando os percentuais das respostas confusas (20,0%), difíceis (10,0%), muito difíceis (40,0%), 70% da turma tinha um olhar negativo sobre o uso das normas técnicas, ao passo que 30,0% nem ao menos sabiam do que se tratava a ABNT. Assim, organizamos dois documentos, um formatado e normatizado (para servir de espelho) e um completamente desformatado, o qual foi utilizado para a prática. Ao longo da oficina, parte dos alunos tiveram relativa facilidade em acessar os recursos do computador. Todos, no entanto, apresentaram algum grau de dificuldade em relação à interface dos editores de texto.

No passo-a-passo, com o auxílio de um slide com exemplos e tópicos projetado em um televisor, partimos dos aspectos macro ao micro, a saber: Layout → Fontes (tipos e tamanho) → Parágrafo (alinhamento → recuo → espaçamento) → Formatações e normatizações especiais (títulos → citações indiretas → citações diretas curtas → citações diretas longas → referências). Um tópico só era avançado quando todos os estudantes conseguiam aplicar a formatação/normatização. Alguns foram além e perguntaram sobre a normatização de itens como notas de rodapé e figuras.

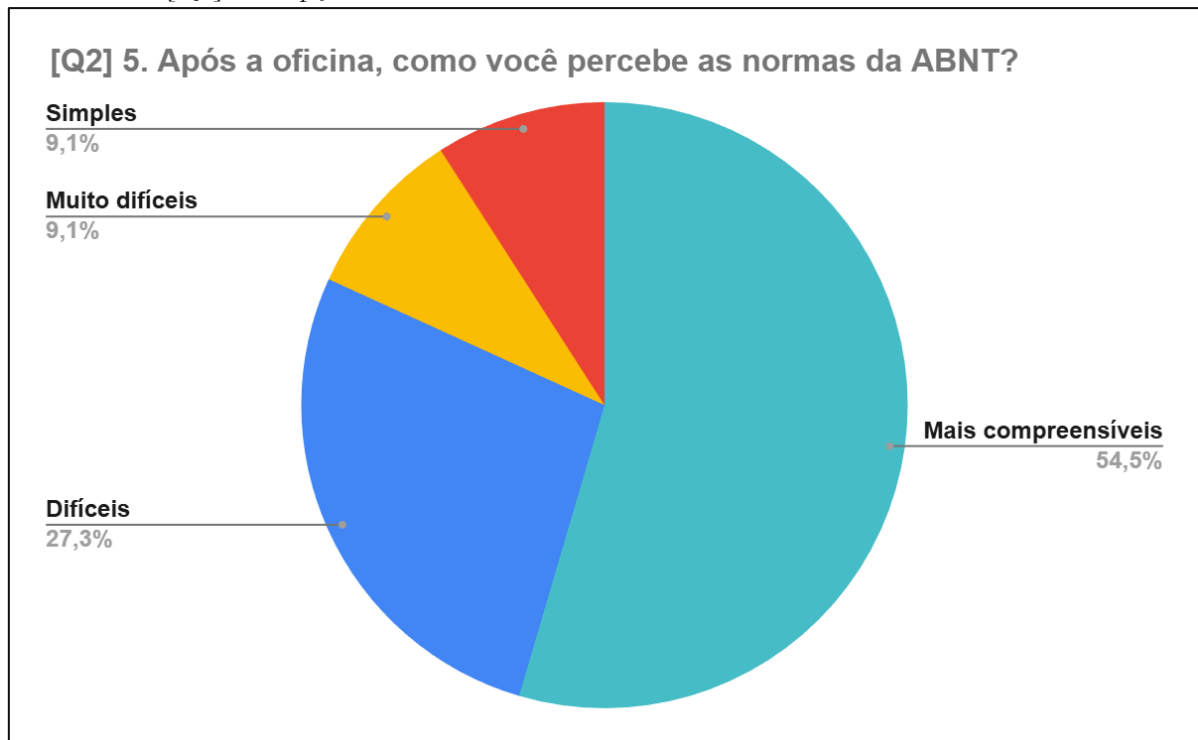
Porém, uma estudante⁵ em específico demonstrou muita dificuldade e foi auxiliada também por outras colegas, mas foi a única a não conseguir terminar a atividade com êxito. Para além desse momento, ela apresentou muitas dificuldades em acessar as práticas específicas demandadas pela universidade, mencionando um conflito geracional (mulher acima dos 40 anos), o que, segundo a própria, gerava impasses com as TICs, além das adversidades em se conciliar trabalho formal e doméstico à retomada dos estudos, o que a fazia sempre chegar atrasada às aulas. Esses fatores, que escancaram a exclusão simbólica e física desses sujeitos da academia, causados por questões que atravessam as suas

⁵ A referida estudante não respondeu a nenhum questionário.

identidades (raça/etnia, gênero, classe, faixa-etária), nos faz refletir que o alcance de ações de nivelamento nem sempre conseguem acessar feridas sociais estruturadas de maneira tão profunda. Infelizmente, a discente evadiu.

Ademais, apesar da insuficiência em amparar as especificidades relatadas acima, ao compararmos as percepções iniciais dos estudantes (Q1) aos dados gerados no final do semestre (Q2), no que tange ao uso da tecnologia e à aplicação das normas ABNT, obtivemos resultados muito otimistas, como ilustram os gráficos a seguir.

Gráfico 7 — [Q2] Percepções acerca da ABNT



Fonte: Elaborado pelos autores.

Houve uma leve redução (de 10% para 9,1%) no percentual de estudantes que percebem as normas técnicas como algo muito difícil e um aumento de 17% (de 10% para 27,3%) dos que as acham apenas difíceis, o que é muito positivo se comparado aos dados do Gráfico 6, onde um número aproximado (30%) desconhecia a ABNT por completo. O grande destaque se dá ao aumento das percepções positivas, inicialmente inexistentes, com mais da metade (54,5%) da turma afirmando que após as oficinas as normas são mais compreensíveis e 9,1% as entendendo como simples. Em suas respostas discursivas, podemos acessar mais detalhadamente as suas perspectivas:

Quadro 3 — [Q2] Percepções acerca da ABNT pós-oficina

[Q2] 5.1. A oficina contribuiu para que você compreendesse a função das normas da ABNT no meio acadêmico? Explique.
Nao sei explicar
Em fazer um texto ou fichamento adequados, deixando tudo alinhado e organizado
Sim, muitas regras a ser seguidas.
Sim. Antes das oficinas não tinha nenhum conhecimento em relação as regras da ABNT. Após as oficinas consigo entender e compreender de uma maneira simples e direta todas as regras.

Eu entendi como funcionam as normas da ABNT. Porém, como dizem, na teoria é uma coisa, mas na prática é outra história, principalmente porque acabo esquecendo tudo. Mas o importante é continuar praticando para melhorar.
Sim, me ajudou a desenvolver melhor
Sim, me fez entender a importância destas normas no trabalho acadêmico
Sim, pois ajudou no meu aprendizado quanto ao tamanho da fonte das citações, às referências e, principalmente, à formação do texto.
Preciso estudar mais sobre pois tenho muita dificuldade com trabalhos acadêmicos
Sim, me ajudou a compreender melhor, e em quais ocasiões usar
Não sei explicar

Fonte: Elaborado pelos autores.

É pertinente salientar que o que vislumbrávamos com as oficinas não era prescrever e fazer com que os estudantes decorassem as regras, em um viés normativo, mas aferir os seus domínios e proporcionar um momento de produção, em um evento que contemplasse os múltiplos aspectos e mídias que se relacionam às práticas letradas na universidade, como um passo inicial em um percurso que se estenderá por toda a trajetória acadêmica. Por fim, acerca da experiência no laboratório, temos os seguintes relatos:

Quadro 4 — [Q2] Percepções sobre o uso das TICs

[Q2] 6.1. Você considera que o uso de tecnologias durante a oficina facilitou sua aprendizagem? Fez diferença ir ao laboratório de informática? Justifique.
Muito, a aula pratica ajuda muito
Sim, ajudo muito, antes eu não sabia mexer o básico no computador e hj eu consigo fazer muitas coisas que não preciso de outras pessoas para fazer por me por que eu não sabia, a oficina na sala de computação me ajudou a finalizar o primeiro período do curso de letras, me fez compreender que nada é tão difícil que você possa conseguir com paciência.
Sim, colocar em prática a parte teórica foi fundamental, pois não fiquei apenas na teoria mais pratiquei tudo ao que tinha aprendido.
Sim, não posso justificar por que não participei, porém aprendi muito em todos os trabalhos que foram realizados no laboratório do campus UEMASUL.
Sim, o uso dos computadores ajudou bastante. Ir ao laboratório era a parte que eu mais gostava, mesmo com as dificuldades na prática das normas da ABNT e da escrita. Além disso, pude desenvolver minha criatividade, principalmente ao fazer mapas mentais e slides, escolhendo os melhores designs.
Sim , porque já colocamos em prática o que foi desenvolvido
Sim, pois praticando com estas tecnologias, me fez aprender mais rápido.
Sim, ajudou até mesmo na realização de outros trabalhos que foram aplicados fora da oficina. Pois, na prática, a compreensão fica mais fácil.
Sim, na prática é bem mais fácil aprender
Sim, justamente para fazer tarefas, e aprimorar o conhecimento dentro da tecnologia
Muito, a aula pratica ajuda muito

Fonte: Elaborado pelos autores.

À luz da pedagogia dos multiletramentos, as respostas ao Q2 (6.1) demonstram que a articulação entre TICs, prática situada e ensino explícito foi central para a apropriação das normas da ABNT e das práticas acadêmicas. Conforme propõem Cope e Kalantzis (2016), a aprendizagem torna-se mais significativa quando o estudante transita entre diferentes modos semióticos e contextos de uso, o que se confirma nos relatos que destacam a possibilidade de colocar em prática no mesmo instante os conteúdos trabalhados. Ao irmos ao laboratório de informática, além de introduzi-lo à vida cotidiana dos estudantes, o ocupamos como espaço de letramento multimodal que compõe a construção de sentidos.

Observamos, ainda, que a experiência prática mediada por tecnologias favoreceu o desenvolvimento de agência e autonomia, especialmente entre estudantes com menor familiaridade com o computador. Ao relatarem que passaram a fazer muitas coisas sem depender de terceiros, há indícios de um avanço no letramento digital, entendido como dimensão constitutiva dos multiletramentos (Rojo e Moura, 2012). Para mais, se contarmos com os resultados da oficina ministrada pela discente veterana, embasando-nos no que há nos depoimentos do Quadro 4, tem-se a ampliação do repertório semiótico dos estudantes, alinhando-se à concepção de letramento como prática social situada (Lea; Street, 1998; Street, 2014), com a apropriação de gêneros discursivos e aparatos estéticos que superam o texto escrito e reúnem elementos visuais (mapas mentais e conceituais, slides e design).

Em síntese, as análises evidenciam que o processo de inserção dos estudantes nas práticas letradas da universidade não ocorre de forma linear ou homogênea, mas como uma travessia marcada por tensões, desigualdades estruturais e avanços graduais. O aparato teórico-aqui metodológico mobilizado se mostrou eficaz ao promover deslocamentos importantes nas percepções, crenças e práticas dos estudantes e a apropriação inicial das práticas demandadas pela esfera acadêmica. Ainda que persistam lacunas, os dados indicam a construção de maior agência, autonomia e consciência crítica, elementos centrais para a permanência e circulação desses sujeitos na universidade. Desse modo, apreendemos que o (multi)letramento acadêmico deve ser concebido como um processo contínuo, situado e relacional, que pede por intervenções pedagógicas sistemáticas, sensíveis às realidades locais e comprometidas com a democratização efetiva do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam avanços positivos no processo de inserção de estudantes calouros nas práticas letradas da universidade, especialmente no que diz respeito à percepção sobre a leitura e escrita acadêmica, ao reconhecimento dos gêneros discursivos e à apropriação inicial das normas técnicas. Os dados comparativos entre o Q1 e o Q2 demonstram a redução expressiva da insegurança e o afloramento de uma compreensão mais processual da escrita, deslocando a crença em habilidades inatas, advindos de um modelo de letramento autônomo (Street, 2014), para a noção de aprendizagem construída no engajamento com práticas socialmente situadas, convergente a um modelo ideológico (idem, 2014) e significativo.

Confirma-se a efetividade do aporte teórico-metodológico adotado, uma vez que a articulação entre a pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2016; Rojo e Moura, 2012) e pesquisa-ação (Thiollent, 1985) permitiu não apenas diagnosticar, mas pensar em intervenções pedagógicas capazes de gerar mudanças mensuráveis. A prática situada, aliada ao ensino explícito e à mediação tecnológica, mostrou-se central para a ampliação da agência discente, para o fortalecimento da autonomia e para a ressignificação de práticas historicamente percebidas como inacessíveis, como a

escrita acadêmica e o uso das normas da ABNT. No que tange aos gêneros discursivos, os resultados indicam uma apropriação gradual. As eventuais dificuldades nos proporcionaram ciclos de reflexão-ação que ampliaram o repertório multimodal dos estudantes, reafirmando a pertinência da abordagem multiletrada.

Por fim, conclui-se que, embora as ações de nivelamento não sejam suficientes para enfrentar isoladamente desigualdades estruturais mais profundas, os resultados obtidos demonstram que intervenções fundamentadas em um aporte teórico-metodológico consistente podem produzir impactos relevantes no curto prazo. Isso posto, podemos afirmar que este estudo evidencia a necessidade de práticas formativas contínuas, situadas e multimodais no Ensino Superior público, capazes de articular acesso, permanência e participação crítica, colaborando para a democratização desse espaço e com vistas a contribuir, a longo prazo, com a formação de professores que possam ser agentes de letramento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante Oliveira. *Gêneros Acadêmicos e Letramentos no Ensino Superior*. São Paulo: Parábola, 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de. Texto não é pretexto: gêneros, habilidades, competência e ensino de leitura. In: APARICIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da (org.). *Gêneros Textuais: Mediadores no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2018. p. 155-167.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Springer, 2016.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A redação pelo parágrafo*. Brasília: Editora da UnB, 1995.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. *Student writing in higher education: An academic literacies approach*. *Studies in higher education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MARTÍN, Eloísa. *Ler, escrever e publicar no mundo das ciências sociais*. *Sociedade e Estado*, v. 33, n. 3, p. 941-961, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Kassy Modesto da. *O impacto do ensino superior no desenvolvimento econômico dos municípios brasileiros: uma análise comparativa*. 2023. 38f. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público) - Faculdade de

Economia, Administração, Atuária e Contabilidade - FEAAC, Programa de Economia Profissional - PEP, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2023.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Bryan V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matieiz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

Submetido: 05/08/2026

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
(X)	Sim: (X) os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito (X) os conteúdos já estão disponíveis (X) os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Seguem títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
()	Não: () os dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas () os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores após a publicação – condição justificada no manuscrito () os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Administração do projeto, Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Escrita: rascunho original. Autora 2 - Validação, Visualização, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram a inexistência de conflitos de interesses de ordem financeira, comercial ou pessoal em relação a este trabalho. O presente estudo recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), por meio de bolsa de mestrado

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declara-se que neste artigo não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial de qualquer natureza (escrita, tradução, revisão, análises ou afins).

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.